



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Wielki magazyn edukacji : Sokratesi i Hipiasze

**Author:** Tadeusz Ślawek

**Citation style:** Ślawek Tadeusz. (2015). Wielki magazyn edukacji : Sokratesi i Hipiasze [posłowie]. W: K. Maliszewski, "Pedagogika na pograniczu światów : eseje z cyklu "Medium Mundi" (S. 277-290). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Wielki magazyn edukacji

## Sokratesi i Hippiasze

Błądę po największym domu towarowym  
w Europie; sklepy, restauracje, kina,  
kaplice. Próbuje znaleźć wyjście, lecz nikt  
nie potrafi wskazać mi drogi [...]

Tadeusz DĄBROWSKI:

\*\*\* Błądę po największym domu towarowym

### 1.

Dom towarowy i jego liczne architektoniczne wcielenia (galerie handlowe, centra zakupowe, *shopping malls*) stały się ważną figurą (po)nowoczesnego imaginarium. Odwołując się do swego protoplasty, zbudowanego w 1851 roku przez Josepha Paxtona słynnego Crystal Palace, dom towarowy stał się pożądaną metaforą świata, który coraz nachalniej chciał mówić o sobie wyłącznie w kategoriach ekonomicznych. Chodziło już nie tylko o dominujące kategorie zysku i straty, ale także o napisanie nowego scenariusza ról społecznych, w którym wszystkie postacie obsadzono jako sprzedających lub kupujących. Wielki magazyn okazał się najwłaściwszą scenerią; stosownie poukładane i skatalogowane dobra przekonywały dobitnie, że (1) rzeczywistość może i musi zostać opanowana, i da się sprowadzić do tego, co zmieści się w dobrze zorganizowanym porządku, oraz że (2) zadanie życiowe jednostki polega w zasadzie jedynie na opanowaniu sztuki nawigacji między owymi uporządkowanymi i dobrze opisanymi dobrami. Jak długo człowiek dostosowuje się do zastanego porządku świata, tak długo może uznawać się za dobrego obywatela wypełniającego swe zobowiązania wobec społeczeństwa. W tej czy innej formie idea posłuszeństwa wraz z towarzyszącą jej

nieodzownie praktyką nadzorowania i wszelkiego rodzaju monitoringu jest głęboko wpisana w istotę domu towarowego jako sposobu urządzenia rzeczywistości. Nobilitację przynosi miastu znajdująca się na wjeździe do niego tablica informująca dumnie, że jest ono „monitorowane”.

## 2.

To istota mieszczańskiego uniwersum: nagromadzenie przedmiotów, wypierające pustą przestrzeń, nagromadzenie jednak nigdy nie chaotyczne, ale służące wytworzeniu iluzji „pełnego”, „skończonego” terytorium, w którym wszystko znajduje właściwe mu miejsce. Być nie na miejscu — to podstawowa obawa tego świata. Henrik Ibsen dogłębnie go zanalizował. Jeszcze nim na scenie zjawia się postacie dramatu, scena ta zostaje „urządzona”, „umeblowana” tak, by ludzkie działanie mogło obracać się już w ściśle wytyczonych ramach. Szczegółowość owego urządzenia jest uderzająca; nic nie powinno zostać oddane przygodności stawania się. Dlatego wszystko zakodowane zostaje w szczegółach, opatrzone jakby tabliczką znamionową; nie pomija się nawet koloru abażurów. Oto początek *Dzkiej kaczk* z 1884 roku: „W domu hurtownika Werle. Kosztownie i wygodnie urządzony gabinet: szafy na książki i tapicerowane meble; pośrodku biurko zarzucone papierami i dokumentami; palą się lampy z zielonymi abażurami, pokój pogrążony jest w przytłumionym świetle”<sup>1</sup>. Nieprzypadkowo światło jest „przytłumione”; zbyt jaskrawe raziłoby wzrok, okazywałoby się męczące i natrętne, a tego świat ów chce uniknąć za każdą cenę. Osvald Alving w *Upiorach* ujmie to z bezwzględną szczerością: „Pamiętam, że nigdy, kiedy byłem w tym domu, nie widziałem, żeby świeciło słońce”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> H. IBSEN: *Dzka kaczk*. W: IDEM: *Dramaty wybrane*. T. 1. Przeł. A. MARCINIĄKÓWNA. Warszawa 2014, s. 257.

<sup>2</sup> H. IBSEN: *Upiory*. W: IDEM: *Dramaty...*, s. 139.

Słońce mogłoby pozwolić dostrzec coś, spotkania z czym wolelibyśmy uniknąć, groziłoby to bowiem zakłóceniem „domowego miru”. Świat ten ma swoją politykę i swoje prawo regulowane zasadą dostosowania się, a co za tym idzie, traktowania wszystkiego, co odmienne, jako zagrożenia. Pastor Manders, wzór wszelkich cnót, zanosi modły, by „duch prawa i porządku jak najprędzej zagości[ł] w tym domu”<sup>3</sup>. Wnętrza Ibsena właściwie nie mają żadnego zewnątrz. Dążeniem świata tak zorganizowanego jest rozciągnąć swe władztwo jak najdalej, spychając wszystko, co może mu zagrozić, na dalekie peryferie. Rzeczywistość to długa sekwencja tego samego. Czytam dalszy ciąg początkowej scenerii *Dzkiej kaczki*: „W głębi, na tylnej ścianie, otwarte dwuskrzydłowe drzwi, portiera na drzwiach rozsunęta. Za drzwiami widać elegancki pokój jasno oświetlony lampami i świecami w kandelabrach”<sup>4</sup>. Peter Sloterdijk słusznie zauważa, że kapitalizm rozprzestrzenia się i zyskuje popularność, chodzi w nim bowiem „o szeroką absorpcję zewnętrznego świata przez całkowicie wykalkulowaną przestrzeń wewnętrzną”<sup>5</sup>.

Regularnie powracają te same przykłady i formy urządzania świata. Tomasz Mann w 1932 roku przedstawiał Goethego jako uosobienie mieszczańskiego ducha, człowieka, którego „cechowało umiłowanie porządku”, bowiem „mieszczaństwo w życiu to mocne oparcie się o ziemię, to arystokratyzm uprzywilejowanych [...]; pozwala on patrzeć z lekceważeniem »na głodomorów, stęsknionych za nieosiągalnym«”<sup>6</sup>. Ci, którzy tropią „nieosiągalne”, jawią się jako rodzaj potworności; nie mieszczą się bowiem w przejrzystych pozornie kategoriach zorganizowanego świata. Są tam nie na miejscu. W związku z tym stanowią rodzaj dalekiej i pachnącej niebezpiecznym „barbarzyństwem” peryferii.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 149.

<sup>4</sup> H. IBSEN: *Dzika kaczka...*, s. 257.

<sup>5</sup> P. SLOTERDIJK: *Kryształowy pałac. O filozoficzną teorię globalizacji*. Przeł. B. CYMBROWSKI. Warszawa 2011, s. 219.

<sup>6</sup> T. MANN: *Goethe jako przedstawiciel wieku mieszczaństwa*. W: IDEM: *Eseje*. Warszawa 1964, s. 275.

4.

Nowoczesność formuje się jako napięcie między twardo stojącymi na ziemi a tymi, którzy określani jako „głodomorzy stęsknione za nieosiągalnym” mają do owej ziemi stosunek zgoła inny: w najmniejszym stopniu nie odżegnując się od niej, chcą dostrzegać także coś, co nie daje się uchwycić i pojąć wyłącznie i bez reszty w kategoriach porządku organizujących nasze urządzenie świata. Pytamy więc o to, jak przygotować się do życia w nowoczesności, w której, mówiąc językiem Manna, logika „ziemi” sąsiaduje z logiką „nieosiągalnego”. To pytanie dotyczy w istocie edukacji na każdym poziomie, począwszy od szkoły podstawowej, a kończąc na uniwersytecie. Mówiąc najprościej, obowiązujący i wciąż rozwijany model kształcenia całkowicie zgubił równowagę między tymi dwoma logikami. Nigdzie nie widać tego lepiej niż w otwartym lekceważeniu, jakim zarządzająca edukacją polityczna technobiurokracja darzy refleksję — mówiąc najogólniej — humanistyczną.

5.

Lekceważenie to wychodzi na jaw w procedurach ewaluacyjno-kategoryzacyjnych, krytyczna refleksja humanistyczna sprawia bowiem wyraźny kłopot tym narzędziom wypracowanym przez technobiurokrację nauki i lansowanym jako droga doskonalenia poziomu edukacji. Trudności, jakie myśl humanistyczna sprawia tym procedurom, wcale nie rodzą się z chęci przeciwstawiania humanistyki naukom ścisłym; przeciwnie — stawką jest zbliżenie tych dwóch ogromnych obszarów myślenia po to, aby mogły wspólnie sprzeciwić się ujednolicającemu dyskursowi wywodzącemu się z kręgów biurokratycznie pojmowanego zarządzania pragnącego poddać wszystko reżimowi opłacalności i szybkiej stopy zwrotu. To z bezkrytycznego kultu produkcji i kapitału czerpią swe siły proce-

dury technobiurokratyczne stosowane w nauce i edukacji. Obecnie stosowane opisy sylabusów, w których mnożą się mniej lub bardziej abstrakcyjne i niekiedy brzmiące absurdalnie „efekty kształcenia”, a przedmioty i umiejętności zostają zakodowane symbolami niczym towary kodem kreskowym, znajdują swój początek w dwóch silnie przez technobiurokrację żywionych przeświadczeniach. Pierwszym jest wiara w to, że dopiero założywszy, iż zadaniem szkoły (każdej) jest „produkcja” i relacja świadczenia usługi zachodząca między klientem a fachowcem, można przystąpić do jakichkolwiek zabiegów mierzenia. Drugim — przekonanie, że wiedza jako towar musi zostać odpowiednio „wyłożona”, jednak czasownik „wyłożyć” nie odnosi się wcale do sposobu i jakości wykładu (działalność nauczycielska uniwersytetu dla technobiurokracji praktycznie nie istnieje), lecz do tego, jak tematy wykładów i obszary zagadnień zostaną udośćniane wizualnie studentowi. „Wyłożyć” dla technobiurokracji to nie „zrozumieć”, nie „poszukiwać”, lecz zgoła odwrotnie: „wyłożyć” to efektownie opakować, opatrzyć stosownym kodem i ustawić przed oczami klienta-studenta, tak samo, jak w sposób zachęcający „wykłada się” towary na półkach wielkiego magazynu.

Tak pojęta kultura edukacyjna neutralizuje możliwość osobistego i osobowego angażowania się zarówno studenta, jak i profesora. Pierwszy ma nie więcej, jak „kupić” (ponosząc ryzyko, że wybór okaże się nietrafny), drugiemu pozostaje „sprzedaż” (z dużym prawdopodobieństwem, że dla niemałego procentu „kupujących” będzie to „towar” jedynie „obowiązkowego”, gdyż przewidzianego programem studiów, a nie osobistym zainteresowaniem, „zakup”). Krzysztof Maliszewski diagnozuje tę sytuację jako deficyt „sprzężenia” studiowania z osobowością: „Można zatem długie lata znajdować się w trybach instytucji oświatowych, trzymać w rękach najwybitniejsze dzieła [...] — i wszystko to potrafi nie mieć najmniejszego waloru kształcącego [...]”. Nie powinniśmy przeoczyć wiele mówiącej retoryki: w rozszerzającej się wszechwładzy technobiurokracji edukacji „kształcenie” w coraz większym stopniu traci swój podstawowy walor ćwiczenia się w rozumnej i wrażliwej na innych wolności. Teraz zostają coraz energiczniej obracające się „tryby” technobiurokratycznej maszyny, a indagując studenta, częs-

to niemal już automatycznie pytamy nie o to, „czy czytał”, ale czy choć „miał w rękę” wybraną książkę.

6.

**Technobiurokracja opiera się na założeniu, że w istocie edukacja i nauka nie należą do sfery dociekania, ale zarządzania.** Stąd już naturalny zwrot do „zasobów ludzkich” i „produkcji”, te zaś poddają się kwantyfikacji, w której technobiurokracja widzi swój naturalny żywioł. Minister nauki i szkolnictwa wyższego mówi o młodych uczonych głównie nie jako o ludziach szukających swojego miejsca, ale jako o „kapitale”. Czytam: „Na uczelniach za mało patrzy się na młodych jak na kapitał”<sup>7</sup>. Wydaje się, że jest odwrotnie: uczelnia ma za mało środków, by patrzeć na nich jak na „ludzi”, i właśnie dlatego przelicza ich na mający się zmieścić w ograniczeniach budżetowych „kapitał”. Przytoczmy tylko dwie wypowiedzi z bogatego zasobu uzasadniającego takie przekonanie. Pierwsza mówi wprost o produkcyjnym charakterze instytucji edukacyjnej: „Produkcyjny charakter uczelni i nauki nie budzi wątpliwości, a ich rola w tworzeniu PKB jest znaczna w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo. Dlatego nie powinno oburzać stwierdzenie, że uczelnia jest organizacją produkcyjną wytwarzającą produkty w celu zaspokojenia wymagań rynku”. Druga, skonstatowawszy, że „zmiany w zarządzaniu uniwersytetami są konieczne”, uczelnie bowiem „muszą przededefiniować swoje podejście do edukacji i spojrzeć na nią oczami swoich klientów”, koncentruje się na określeniu relacji uczelnia — student wyłącznie w kategoriach kupna i sprzedaży. Relacje te układają się w trzy fazy: „przedsprzedażową, podczas której student podejmuje decyzje o wyborze kierunku studiów i uczelni, sprzedażową rozpoczynającą się wraz z zakwalifikowaniem się na

---

<sup>7</sup> Uniwersytet psuje się od rektora. Z Prof. Leną Kolarską-Bobińską rozmawia Agnieszka Kublik. „Gazeta Wyborcza” z 7–8.02.2015 r., s. 16–17.



studia i kończą w momencie ukończenia studiów oraz posprzedażową, następującą po ukończeniu studiów”<sup>8</sup>. Oto daleko posunięta konsekwencja świata pojętego jako wielki magazyn: „Implikuje on projekt, który przenosi całokształt życia (pracy, życzeń i wyrażania się) objętych nim ludzi w immanencję siły nabywczej”<sup>9</sup>.

## 7.

Kiedy minister nauki i szkolnictwa wyższego w tym samym wywiadzie mówi, że „nasze uczelnie pilnie potrzebują zarządzania”, wyraża właśnie to przeświadczenie o wyższości porządku technobiurokratycznego nad (bez)ładem dociekania. Nie należę do tych, o których Pani Minister mówi w następnym zdaniu, a którzy oburzają się na obecność zawodowego menedżera w uniwersytecie. Wprost przeciwnie — sprawny zarządca byłby istotnie dużą pomocą, gdyby faktycznie mógł się tam pojawić. Jednak w sytuacji znikomej dotacji budżetowej na naukę niewiele uczelni będzie mogło znaleźć środki na zatrudnienie takiego — zazwyczaj świetnie opłacanego w biznesie — fachowca. Technobiurokracja wyraża swą wyższość zdolnością do tworzenia mało realistycznych przepisów i dawaniem rad na ogół niespełnialnych (konkursy istotnie powinny być „otwarte”, ale kto zaryzykuje przeniesienie się na drugi koniec Polski z pensją poniżej średniej krajowej), niekiedy o charakterystycznie magicznym charakterze. Nie wiem, dlaczego menedżer ze stopniem doktora (a takiego wymaga ustawa o szkolnictwie wyższym) miałby być automatycznie lepszy od menedżera tego stop-

---

<sup>8</sup> Pierwszy cytat pochodzi z książki Tadeusza WAWAKA: *Jakość zarządzania w szkołach wyższych* (Kraków 2012), drugi z pracy Anny DRAPÍŃSKIEJ: *O zarządzaniu relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych* (Warszawa 2011). Obydwa cytaty przywołuję za nieocenioną książką: *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza — interpretacje — konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA i in. Kraków 2013, odpowiednio s. 314 i 313.

<sup>9</sup> P. SŁOTERDIJK: *Kryształowy pałac...*, s. 220.



nia pozbawionego. W obecnej sytuacji technobiurokracja edukacji tworzy system zaklinania rzeczywistości, w którym zapisy prawne kreują osobny świat administracyjnej szczęśliwości i bez-myślnego ładu. Dlatego niezbędne są jej coraz sztywniejsze mierniki, coraz większa, bałwochwalcza idealizacja systemu grantowego (zapewne koniecznego, ale dalece nierozwiązującego problemów polskiej edukacji), coraz ciaśniejsze ramy kontroli.

8.

Gdy zarządzanie podporządkowuje sobie dociekanie, namysł i błędne poszukiwanie będące istotą kształcenia muszą ustąpić przed nerwowym zabieganiem o spełnienie administracyjnych wymogów ustalonych przez technobiurokrację. Te dwa porządki pojmują czas w radykalnie odmienny sposób. Dla uczącego się (a mowa nie tylko o studencie, ale i profesorze, ten bowiem, jeśli chce być godny tego miana, nie zaprzestaje nigdy uczenia się), chociaż niewątpliwie musi on szanować sposób organizacji pracy uczelni, podział toku studiów na lata i semestry, czas jest jakby „uwolniony” w tym sensie, że jego praca, szanując wymogi i rygory zastanego porządku rzeczy, nie zamyka się w nich, lecz je przekracza. Uczący się (jeśli traktować czynność uczenia się poważnie, a nie jedynie statystycznie jako schodzenie z rynku zatrudnienia w celu otrzymania dyplomu) nie zadowala się ustalonym dla niego, poza nim samym, czasem i tym, co w tym czasie mamy do wykonania; poszukuje czasu właściwego dla siebie i swoich zainteresowań. Moglibyśmy rzec, że kształcenie się jest poszukiwaniem czasu właściwego dla-, ale jest to czas znaleziony przeze mnie i dla zajęć/lektur/studiów, które zajmują mnie jakby „obok” tego, co zostało mi przypisane obowiązującym porządkiem rzeczy.

Technobiurokracja natomiast rozumie czas zupełnie inaczej. Jest on niczym innym jak linearną sekwencją jednostek chronologicznych, z których każda ma przypisaną sobie jednostajną wartość. Nie jest to czas, który znajduję dla-, lecz czas, który został mi narzucony wraz ze wszystkim, co powinno zostać w nim zdziałane. Czas kształcenia jest czasem wolności służącej poszukiwaniu; czas technobiurokracji to czas domeny, w której wszystko już właściwie zostało znalezione, pomierzone i ustalone. Stąd hierarchie czasopism naukowych, najrozmaitsze listy hierarchizujące publikacje, często bez zwrócenia uwagi na zawartość merytoryczną, samo miejsce i logo wydawcy są bowiem dla technobiurokracji wystarczającą gwarancją; stąd lekceważenie mniejszych ośrodków naukowych, ale również i postępujące w zastraszającym tempie ubezwłasnowolnienie studenta prowadzonego za rękę układanym tygodniowo tygodniu sylabusem i całkowicie zagubionego, gdy w trakcie zajęć pojawi się tekst nieumieszczony w spisie lektur. O tzw. efektach kształcenia nawet nie wspomnę, ponieważ te przypominają klocki, które można dopasowywać do dowolnych właściwie zajęć. Do jakich to przedmiotów nie będzie pasował zapis: „ma [student — T.S.] ogólną wiedzę o charakterze i znaczeniu dziedzin oraz dyscyplin naukowych pochodzących z co najmniej dwóch różnych obszarów nauk”, czy też to, że „rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie” (nawiasem mówiąc, ciekawy jestem, jak autorzy owych „efektów” wyobrażają sobie sprawdzenie „rozumienia potrzeby kształcenia się przez całe życie”)? W ostatnich zaleceniach, jakie otrzymałem do sporządzenia sylabusa, widniała także wskazówka, żeby umieścić w nich zapis mówiący o tym, że „wręczenie pracy zaliczeniowej nie jest równoznaczne z jej zaliczeniem”, oraz to, że praca taka ma mieć do 1 100 słów i zawierać około 15 cytatów. To stan rzeczy, w którym technobiurokratyczna gadanina zagłusza swym hałasem wszelkie pytanie, dążąc do ustanowienia edukacji jako odrębnej rzeczywistości zamkniętych formuł, podczas gdy w kształceniu chodzi o coś zupełnie innego, o „stałe przewycięzanie”, w którym „nie ma

mowy i miejsca na ukształtowanie absolutne”, już zaś grecki model kształcenia wysuwał na plan pierwszy „niedostateczne i infinitywne »przekształcanie się«”<sup>10</sup>.

10.

Gdy kształcenie winno być ćwiczeniem w mądrze praktykowanej wolności po to, aby budować zaufanie oparte na wrażliwości na społeczną i kulturową otulinę, w której przychodzi nam żyć i pracować, technobiurokracja zmierza do modelu edukacyjnego akcentującego posuniętą do absurdu nieufność do uczestników świata kształcenia, którzy muszą zostać nie tylko poddani ścisłej kontroli (mnożące się biurokratyczne sprawozdania, audyty po „profesorskiej” stronie uczelni), ale winni kontrolę ową potraktować jako niezbędny przewodnik po rzeczywistości i imperatyw działania (student winien czuć się zaniepokojony, gdy wykładowca naruszy porządek ustalony sylabusem). Wymogi technobiurokracji nauki spełnia nie ten student, który poszukuje właściwego czasu dla-, ale ten, kto mniej lub bardziej skrupulatnie dostosowuje się do ustalonego porządku rzeczy i niechętnie reaguje na wszelkie propozycje zmian. Nie spełnia tychże wymogów ten profesor, który ucząc, inspiruje swą pracą młodych adeptów, ale profesor będący sprawnym łowcą grantów. Minister Kolarska-Bobińska raz jeszcze: „Znam młodą dziewczynę, jest jednym z naszych ambasadorów nauki. Ma bardzo dużo grantów. Mówi, że jej wystarczy na wszystko. Można być naukowcem i bardzo dobrze zarabiać”<sup>11</sup>. Chwała młodej osobie za jej osiągnięcia i aktywność, lecz w kształceniu liczy się także i to, a może nawet przede wszystkim to, czy w codziennej pracy potrafimy inspirować do zadawania pytań, które nie stanowią podstawy do aplikowania o kolejny grant, lecz do refleksyjno-krytycznego angażowania się

---

<sup>10</sup> C. WODZIŃSKI: *Esseje pierwsze*. Gdańsk 2014, s. 166.

<sup>11</sup> *Uniwersytet psuje się od rektora...*, s. 17.

w przygodność naszego życia. Stawką kształcenia nie jest wysoka skuteczność grantowa, lecz rozumne życie. Ágnes Heller pisze, że „można żyć bezrefleksyjnie, jednak taka egzystencja nie jest egzystencją osoby nowoczesnej, która zaakceptowała już wyzwanie i doświadczyła terroru przygodności kosmicznej”<sup>12</sup>. Pamiętajmy, że jeśli „sekret wychowania to sekret przejmującego dotknięcia”, jak pisze Krzysztof Maliszewski, dotknięcie owo rozumiemy właśnie jako nagłe wyrzucenie nas poza nawias „miejsca”, w którym wszystko zdaje się już dobrze skatalogowane i „wyłożone” ku wygodzie naszego spojrzenia. Już w 1793 roku Friedrich Schiller przestrzegał przed „przystrzyżonymi wychowankami reguły”, których „leniwa dusza” praktykuje szczególną ekonomię, dającą duchowi „niewiele szczęścia” i pozwalającą na utrzymywanie w porządku *buchalterii* natury<sup>13</sup>. Uniwersytetowi powinno zatem zależeć na niepokojeniu „leniwych dusz”, to zaś zakłada, że jego działanie zarówno w sferze badań, jak i dydaktyki wyraża sprzeciw wobec tego, co Hannah Arendt nazywała „duchem banauzyjskim” właściwym osobom „o czysto utylitarnej mentalności, niezdolnym do myślenia i osądzania danej rzeczy niezależnie od jej funkcji lub użyteczności”<sup>14</sup>.

## 11.

Hałaśliwy jazgot dokumentów w rodzaju „efekty kształcenia” zagłusza potrzebę pytania niezbędną dla kultury kształcenia. Technoburokracja przemienia czas pracy profesora i studenta w czas odpowiadzi zamieniony na sukces (mierzony punktacją za publikacje, powodzenie w konkursach na granty), uważając chwile poświęcone pytaniom za stracone. Wszak nie sposób umieścić go w żadnym

---

<sup>12</sup> Á. HELLER: *Przygodność*. Przeł. W. BULIRA. W: Á. HELLER: *Eseje o nowoczesności*. Red. J.P. HUDZIK. Toruń 2012, s. 62.

<sup>13</sup> F. SCHILLER: *Pisma teoretyczne*. Przeł. J. PROKOPIUK. Warszawa 2011, s. 234.

<sup>14</sup> H. ARENDT: *Między czasem minionym a przyszłym*. Przeł. M. GODYŃ, W. MAJEJ. Warszawa 2011, s. 259.

sprawozdaniu, nie uwzględnia go żadna tabela, nie pomieści go żaden zaszyfrowany „efekt kształcenia”, pytanie jest bowiem formą otwartego myślenia, często meandrycznego, nieterminowego i wzbraniającego się przed ujęciem w gotowe formuły. Technobiurokracja nie może zejść do sfery „dotyku” — musi ograniczyć się do kręgu tego, co przedstawia się nie jako niepewność i błędzenie, lecz jako odpowiedź, nawet jeśli, jak słusznie zauważa Piotr Nowak, jest to odpowiedź „na przypadkowo [dodajmy od siebie — i koniunkturalnie — T.S.] zadane pytania”<sup>15</sup>. Procedury technobiurokratycznego zarządzania edukacją nie odnoszą się do tego, co mnie *dotyka* (do żywego), lecz wyłącznie do tego, co mnie (administracyjnie) *dotyczy*. Profesor z tej perspektywy nie ma nic do powiedzenia, a jedynie do sprawozdania. Tak jak zarządzanie wypiera dociekanie, tak sprawozdanie bierze górę nad mówieniem. Czytamy w książce Krzysztofa Maliszewskiego, że „*dotykające* spotkanie z nauczycielem to spotkanie z kimś, kto [...] nie tylko »realizuje materiał«, ale **jest zaangażowany w treść, którą przekazuje**, [...] daje odczuć przez nią to, co domyślne, niewypowiedziane”.

## 12.

Często słyszymy utyskiwania na zanik autorytetów. Problem, z którym nie potrafimy się uporać, nie polega jednak na deficycie autorytetów, lecz na naszej wobec tego stanu rzeczy niemal programowo zaplanowanej bezradności. Nieprzygotowani do podjęcia własnej refleksji przez zobojętniałą wobec myślenia i oddającą się kultowi testów szkołę, zaprzężeni do wypełniania sprawozdawczych tabel mających uzasadnić istnienie uczonych, wkuwający formułki na szkolnych lekcjach religii, na serio egzorcyzmujący złe duchy z prezydenckiego pałacu, jesteśmy społeczeństwem coraz mniej zdolnym

---

<sup>15</sup> P. NOWAK: *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa 2014, s. 106.

do myślenia, a tylko myślenie pozwala na w miarę niezależne i satysfakcjonujące bycie w świecie. Gdy taka zdolność zaniknie (a jesteśmy niebezpiecznie zaawansowani na tej drodze), pozostanie tylko „największy dom towarowy w Europie”. Co prawda, nikt nie pomoże „nam znaleźć wyjścia”, ale też nie będziemy czuli niewygody, nie będziemy już bowiem wiedzieć, że wyjście w ogóle jest możliwe. Przywołajmy znów fragment z książki Krzysztofa Maliszewskiego: „Współczesny narcyz, anomijny konsument nie odczuwa zazwyczaj pustki (kulturowej, relacyjnej), którą jest dotknięty”. Pustka ta jest sprawnie zapełniana stosami stronic sprawozdań, coraz absurdałniej szczegółowych sylabusów i grantowych aplikacji.

### 13.

Między kształcącymi się a technobiurokratycznymi procedurami sterującymi edukacją i nauką rysuje się nieuchronnie taka różnica, jak między Sokratesem a Hippiaszem. Ten ostatni wierzy przede wszystkim w końcowy, wymierny sukces, będący ostatecznym kryterium wszelkiej działalności. Tak o tym sam mówi: „A co piękne i cenne nade wszystko, to umieć dobrze i pięknie mowę ułożyć przed sądem czy w radzie, czy wobec innej jakiej władzy, do której by się mowa odnosiła, nakłonić ją i pójść, a wziąć, nie najmniejszą, ale największą z nagród...”<sup>16</sup>. Sokrates jest daleki od pewności siebie Hippiasza, chociaż wie, że to właśnie Hippiasz wyda o nim sąd, obwiniając o to, że „interesują go głupstwa i drobiazgi i rzeczy nic niewarte”<sup>17</sup>. Sokrates kształci (się), to znaczy inaczej niż Hippiasz, dobrze zadowolony w świecie urzędów i biurokracji, jest jakby zawsze nie „na miejscu”. Powie o sobie: „[...] we mnie jakieś лихо chyba siedzi nieodparte i błąkam się ciągle i rady sobie dać nie

---

<sup>16</sup> PLATON: *Hippiasz Mniejszy, Hippiasz Większy, Ion*. Przeł. W. WITWICKI. Warszawa 2008, s. 115.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 116.

mogę, a jeśli swoją biedę odsłaniam przed wami, mędrkami, to mnie błotem obrzucacie...”<sup>18</sup>. W *Teajtecie* Sokrates przedstawi się wprost jako „dziwadło” (*atopotatos*). To już niemal kynik, który tak zafascynował Sloterdijka.

A jednak nie ma wrogości między Sokratesem a Hippiaszem. Nawet więcej, w domowej samotności filozof ponownie wsłuchuje się w to, co usłyszał od Hippiasza, w nadziei, że dojdzie do uzgodnienia między zastanym stanem rzeczy a tym, jak być powinno. W komentarzu do Platońskiego dialogu Władysław Witwicki pisze: „Hippiasze tych potrzeb nie odczuwają i dobrze im na świecie; rozmowa z nimi ma jednak wartość dla filozofa. On słucha, jak mówią. Dostarczają mu materiału do rozważań; mówią przecież tym samym językiem co on, tylko nie przeczuwają założeń, którymi się mówiąc posługują. A w tych założeniach może gdzieś spoczywa uwikłana: prawda”<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 146.

Tadeusz Stawek